

## O MANEJO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE PROFISSIONAIS

**Laudelino Henrique de Oliveira Vicente<sup>1</sup>**  
*Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

**Conceição Aparecida Serralha<sup>2</sup>**  
*Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

### RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar as práticas de manejo dos comportamentos agressivos em crianças na educação infantil. Participaram 15 profissionais, com diferentes níveis de formação e experiência. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com 40 a 80 minutos de duração, de maneira remota, pela plataforma Google Meet. Os dados foram organizados e analisados segundo a metodologia de análise temática, proposta por Braun e Clarke. Os resultados apontam para a importância não somente das práticas de manejo propriamente ditas, mas também da manutenção do clima afetivo-emocional da relação professor-aluno, facilitado por uma atitude de respeito e acolhimento dos profissionais nos momentos de intervenção sobre os comportamentos agressivos. Também foram ressaltados o desgaste emocional gerado pelas situações de agressão das crianças, bem como o papel da instituição escolar nas estratégias de manejo. Entende-se que há uma complexidade no manejo destas situações na educação infantil e, por conseguinte, a necessidade do envolvimento de vários setores para um manejo adequado.

**Palavras-chave:** Agressividade na Infância; Psicanálise Winnicottiana; Psicologia Escolar e Educacional.

## THE MANAGEMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REPORTS FROM PROFESSIONALS

### ABSTRACT

This research had as its goal to investigate the practices of handling aggressive behavior in children in kindergarten. Fifteen professionals participated, with different levels of training and experience. Data collection was performed through semi-structured interviews, lasting 40 to 80 minutes, remotely, using the Google Meet platform. Data were organized and analyzed according to the thematic analysis methodology proposed by Braun and Clarke. The results point to the importance not only of the management practices themselves, but also the maintenance of the affective-emotional climate of the teacher-student relationship, facilitated by an attitude of respect and acceptance by professionals in moments of intervention on aggressive behavior. The emotional strain generated by the children's aggression situations was also

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Endereço para correspondência: Av. Sete de Setembro, 80, Centro, Caarapó, Mato Grosso do Sul, Brasil, CEP: 79940-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7750-5408>. E-mail: [laudelino-vicente@hotmail.com](mailto:laudelino-vicente@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). **Docente do Programa** de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Alameda Uberaba, 85, apto. 101, Santa Mônica, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38408-287. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4916-7410>. E-mail: [serralhac@gmail.com](mailto:serralhac@gmail.com).

highlighted, as well as the role of the school institution in management strategies. It is understood that there is a complexity in handling these situations in early childhood education and, therefore, the need for the involvement of various sectors for an adequate management.

**Keywords:** Aggressiveness in childhood; Winnicottian Psychoanalysis; School and Educational Psychology.

## EL MANEJO DE CONDUCTAS AGRESIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: RELATOS DEL PROFESORADO

### RESUMEN

Esta pesquisa tuvo el objetivo de investigar las prácticas del manejo de las conductas agresivas en niños en la educación infantil. Participaron 15 profesionales, con diferentes niveles de formación y experiencia. La recogida de datos se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas en línea, con duración de 40 a 80 minutos, a través de la plataforma *Google Meet*. Los datos fueron organizados y analizados de acuerdo con la metodología de análisis temático propuesta por Braun y Clarke. Los resultados señalan la importancia de no solamente las prácticas de manejo propiamente dichas, sino también de la manutención de la relación maestro-alumno bajo un ambiente afectivo-emocional, favorecido por una actitud de respeto y acogida de los profesores en los momentos de intervención sobre las conductas agresivas. Además se ponen de relieve el desgaste emocional generado por las situaciones de agresión entre los niños, así como el papel de la institución escolar en sus estrategias de manejo. Se entiende que hay una complejidad en el manejo de dichas situaciones en la educación infantil y, por consiguiente, la necesidad del involucrar a varios sectores para manejarlo adecuadamente.

**Palabras-clave:** Agresividad en la niñez; Psicoanálisis Winnicottiana; Psicología Escolar y Educacional.

### 1. INTRODUÇÃO

Comportamentos agressivos podem ser definidos como atitudes que objetivam clara e intencionalmente causar prejuízos a outras pessoas. Vários fatores influenciam na sua manifestação, mas, em geral, entende-se que são uma característica básica dos seres humanos e um importante mecanismo de defesa para nossa sobrevivência (AUSTERMAN, 2017). São considerados um dos problemas sociais mais urgentes devido à ampla gama de prejuízos causados à saúde e às relações sociais dos seres humanos (HOLL et al., 2018).

Alguns modelos de entendimento do psiquismo, especialmente originados da teoria psicanalítica, sempre consideraram a agressividade como algo inerentemente humano. Sigmund Freud foi um dos pensadores responsáveis por essa ideia ao conceber uma espécie de “hostilidade primária” na humanidade tendo forte relação com as inúmeras experiências de frustração dos indivíduos, sendo que a organização social estaria a todo momento ameaçada pela irrupção das pulsões agressivas individuais (ROCHA; CASTRO, 2019).

O desenvolvimento das teorias psicanalíticas permitiu também o avanço dessas ideias. Donald Winnicott, pediatra e psicanalista britânico, entendia a agressividade como “[...] uma das muitas fontes de energia de um indivíduo” (WINNICOTT, 2016, p. 103), que está associada ao contato com a realidade e com a capacidade criativa/construtiva. A agressividade reprimida ou não integrada no si mesmo é que seria problemática e responsável por tantos incômodos na sociedade em geral (WINNICOTT, 2016). A expressão

“si mesmo” será utilizada neste trabalho para designar “[...] a personalidade integrada, [...], uma identidade integrada no tempo, a partir das experiências vivenciadas e com o sentimento de ser real [...]”. (GALVÁN, 2013, p. 59).

Na infância, as manifestações de agressão tendem a surgir primeiramente não como um fim próprio, mas como uma forma de atingir os objetivos pessoais das crianças, sendo denominada agressão instrumental (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Ao longo do processo de amadurecimento emocional, a criança se torna capaz de utilizar a sua agressividade intencionalmente para causar danos, sendo essa capacidade considerada uma conquista do amadurecimento, adquirida juntamente com a capacidade de autocontrole desses impulsos (GARCIA, 2009; ROSA, 2017).

Assim, é importante salientar a diferença entre a agressividade que faz parte do processo de amadurecimento e as manifestações de comportamento agressivo. Como explicitado antes, a agressividade inerente ao processo de amadurecimento pode ser considerada como uma forma de contato com a realidade externa (WINNICOTT, 2016). Quando essa agressividade não pode ser integrada no si mesmo da criança, ela passa a se manifestar em dificuldades relacionais, em comportamentos externalizantes (LEJARRAGA, 2012).

A literatura tem demonstrado o caráter multideterminado das manifestações de agressão na infância, sendo investigados desde fatores genéticos (MENDES et al., 2009), relações familiares e estilos parentais (ALVARENGA; PICCININI, 2009; BRADLEY; CORWYN, 2007) até questões socioculturais mais amplas, como vulnerabilidade social e inserção em ambientes violentos (FARRINGTON, 2005; SCHRAIBER; D’OLIVEIRA; COUTO, 2006). Alguns estudos apontam que a manifestação dos comportamentos agressivos tem sido uma das principais dificuldades encontradas entre crianças e adolescentes (ANSELMINI et al., 2010). Estudos no Brasil evidenciam uma alta prevalência de comportamentos externalizantes, variando entre 12,5% (FLEITLICH-BILYK; GOODMAN, 2004) e 32,9% (BORSA; SOUZA; BANDEIRA, 2011), posto que esses comportamentos superaram os internalizantes (dificuldades que não envolvem manifestações dirigidas ao ambiente externo, como ansiedade, depressão, entre outros) em termos de prevalência nos dois estudos.

Na escola, os episódios de agressão entre as crianças apresentam diferentes formatos. São relatados pelos professores comportamentos de rebeldia dos alunos contra os profissionais da educação, agressões físicas e verbais entre alunos, desatenção, inquietação, destruição de objetos, dificuldades de socialização e não cumprimento dos deveres escolares (SOUZA; VIEIRA; CREPALDI, 2015; SOUZA; CASTRO, 2008). De acordo com Picado e Rose (2009), além de inconvenientes para as crianças e para os profissionais, os comportamentos agressivos tendem a se manter ao longo do tempo.

A primeira infância tem sido apontada como a fase mais indicada para o tratamento/manejo dessas questões. A escola tem sido considerada um ambiente privilegiado para essa atuação. Diferentes formas de intervenções têm sido elaboradas

envolvendo variados objetivos, fundamentações teóricas e abordagens de manejo. Dos professores, tem-se exigido capacitação tanto para atuar em intervenções com todas as crianças de uma sala de maneira preventiva, quanto a atuação em situações específicas em que as manifestações agressivas já ocorreram (LUIZZI; ROSE, 2010).

É importante destacar que a palavra “manejo” neste trabalho se refere tanto às estratégias práticas utilizadas pelos professores para lidar com as situações de agressão entre os alunos, quanto à capacidade de adaptação que os profissionais desenvolvem para a execução dessa tarefa. Essa adaptação permite que os profissionais promovam intervenções efetivas e que façam sentido para as crianças por irem ao encontro de suas necessidades em determinado momento (WINNICOTT, 1983).

Em recente revisão sistemática sobre programas de intervenção para a redução de comportamentos agressivos, Landim e Borsa (2017) afirmaram que são poucos os estudos nacionais e internacionais com foco exclusivo na diminuição dessa problemática. As autoras argumentam que, dos 22 artigos analisados, a maioria apresenta falhas metodológicas, como o uso de instrumentos pouco precisos ou falta de evidências suficientes de efetividade dos programas, deixando uma lacuna no que se refere às formas de manejo padronizadas e validadas.

Sem diretrizes gerais, o manejo dessas situações acaba sendo realizado de formas muito particulares por cada educador, com a literatura divergindo sobre as principais estratégias utilizadas. Se por um lado o diálogo e a compreensão são valorizados e utilizados por alguns profissionais (SOUZA, 2012; SOUZA; CASTRO, 2008), também são relatadas posturas como castigos, ameaças e repreensões diversas (EUZÉBIO, 2018). A capacitação dos profissionais desempenha um papel importante nesse contexto, tanto para o desenvolvimento de medidas preventivas, quanto para o manejo propriamente dito das situações de agressão (LUIZZI; ROSE, 2010).

Em um estudo envolvendo 26 professoras pré-escolares, Souza (2012) relata que as principais formas de manejo dos comportamentos agressivos relatadas pelas profissionais foram o ato de conversar com as crianças, a promoção da reflexão sobre as próprias atitudes pelas crianças, e o uso de combinados e regras em sala de aula. O principal foco seria a estimulação das competências sociais dos pequenos por meio das estratégias descritas, bem como do uso da afetividade para com eles durante o processo.

Apesar de posturas mais empáticas e voltadas ao diálogo serem apontadas pela literatura, o uso de castigos como forma de manejo ainda é uma realidade presente em muitas escolas. Euzébio (2018) relata algumas dessas práticas, como deixar as crianças em pé ou sentadas na parte da frente da sala de aula, retirar as atividades recreativas da criança (brinquedos ou o momento do parquinho), separar os envolvidos nas agressões dos colegas, e até mesmo situações de humilhação e uso de autoridade desmedida para com os alunos.

A complexidade dos casos e as dificuldades de interação com as crianças, além do próprio trabalho de manejo das agressões, provoca uma série de sentimentos

ambivalentes nos profissionais. São relatados sentimentos de raiva, ódio, impotência e frustração que podem mobilizar a própria destrutividade dos profissionais e facilitar o uso de práticas coercitivas, bem como o amor e a compaixão advindos de uma identificação do profissional com as crianças (CASTRO, 2008).

Para além das dificuldades práticas com relação ao manejo dos comportamentos agressivos, a administração dos sentimentos e sofrimentos dos profissionais pelo contato com essa realidade é um fator que causa sofrimento psíquico. Castro e Souza (2012) afirmam que, com o passar do tempo de carreira, os profissionais tendem a enrijecer as suas práticas pedagógicas e, se no início da carreira docente uma postura investigativa é mais comum, nos últimos anos de carreira a desesperança e a impotência tomam conta desses casos.

Assim, diante da complexidade e dos desafios apresentados no manejo de comportamentos agressivos na escola, este estudo se propõe a contribuir para a compreensão do modo como os profissionais da educação infantil lidam com manifestações desse tipo de comportamento em seu cotidiano de trabalho. Serão investigadas as estratégias de manejo utilizadas pelas participantes, a sua postura afetiva e os sentimentos diante dos episódios de agressão apresentados pelos alunos.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Tipo de estudo**

Trata-se de um estudo empírico conduzido de maneira transversal, de modo qualitativo e descritivo. Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa tem o objetivo de identificar e compreender os significados das experiências de vida dos participantes, levando em consideração as condições específicas de seu contexto social na tentativa de explicar algum aspecto do comportamento social humano. Nesse sentido, Creswell (2010) aponta o caráter privilegiado atribuído aos aspectos subjetivos dos acontecimentos segundo o ponto de vista dos participantes.

### **2.2 Procedimentos éticos**

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP-UFTM), (CAAE: 31793720.8.0000.5154), aprovado pelo parecer nº 4.339.371. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que os dados que possam identificá-las são de conhecimento apenas dos pesquisadores. Os nomes das participantes foram substituídos por códigos numéricos para a apresentação de seus relatos neste trabalho.

### 2.3 Participantes

Participaram deste estudo 15 profissionais ativas da educação infantil com no mínimo três anos de experiência de trabalho e que dispusessem de meios técnicos para a realização das entrevistas *on-line*. Os convites resultaram em uma amostra não probabilística com participantes de quatro estados brasileiros, a saber Mato Grosso do Sul, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais, e com diferentes funções na escola: uma profissional de apoio escolar, uma professora de inglês/português, uma gestora de projetos sociais, uma profissional de orientação pedagógica, duas gestoras de unidades escolares e oito professoras regentes das séries iniciais. O Quadro 1, a seguir, apresenta a caracterização dessas participantes:

**Quadro 1** – Caracterização das participantes do estudo

Código	Idade	Formação	Função	Experiência	Instituição	Local
P-01	36 anos	Pedagogia	Professora Regente	12 anos	Escola Pública Municipal	MS
P-02	23 anos	Pedagogia	Professora Regente	4 anos	Escola Pública Municipal	MS
P-03	26 anos	Pedagogia Pós-graduação em Educação Especial	Professora Regente	7 anos	Escola Particular	MS
P-04	37 anos	Pedagogia	Gestora escolar	20 anos	Escola Pública	MS
P-05	42 anos	Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Infantil	Apoio Escolar	10 anos	Escola Municipal	MG
P-06	36 anos	Pedagogia Pós-Graduação em Gestão Escolar; Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Ciências.	Orientação Pedagógica	9 anos	Escola Pública Municipal	SC
P-07	44 anos	Pedagogia Pós-Graduação em Planejamento Escolar	Gestora de projetos sociais	22 anos	Obra social	MS



P-08	47 anos	Pedagogia; Pós-graduação em Educação Infantil; Pós- graduação em Gestão Escolar	Gestora Escolar	23 anos	Escola Pública Municipal	MS
P-09	48 anos	Pedagogia	Professora Regente	23 anos	Escola Pública Municipal	MS
P-10	50 anos	Pedagogia Pós-Graduação em Currículo e Práticas Pedagógicas e Mídias na Educação	Coordenadora da Edu. Infan.	13 anos	Escola Pública Municipal	MS
P-11	46 anos	Normal Superior	Professora Regente	25 anos	Escola Pública Municipal	MS
P-12	35 anos	Letras Pós-Graduação em Linguística Aplicada Mestrado em Estudos Linguísticos	Professora de Inglês	17 anos	Escola Particular	MG
P-13	39 anos	Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar	Professora Regente	10 anos	Escola Particular	SP
P-14	32 anos	Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia institucional e Clínica	Professora Regente	13 anos	Escola Particular	SP
P-15	43 anos	Pedagogia Pós-graduação em Educação Infantil Pós-graduação em Educação Especial	Professora Regente	21 anos	Escola Pública Municipal	MS

Fonte: Elaboração pelos autores.

## 2.4 Instrumentos

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas neste estudo como forma de coleta de dados e realizadas de maneira remota (*on-line*) e ao vivo por intermédio da plataforma de reuniões *Google Meet*, respeitando os protocolos de biossegurança adotados durante a pandemia de COVID-19. Todas as entrevistas foram realizadas de maneira individual, sendo gravadas e transcritas posteriormente, com duração variável de 40 a 80 minutos.

## 2.5 Procedimentos de coleta de dados

Os convites para as participantes foram realizados através das redes sociais e de contatos pessoais dos pesquisadores formando uma amostra não probabilística e, em seguida, foram solicitados às participantes que indicassem outras pessoas que poderiam participar da pesquisa. Essa é uma técnica conhecida como “Bola de Neve” (VINUTO, 2014). As questões práticas, uma breve apresentação da pesquisa e os combinados com relação aos horários das entrevistas foram realizados por telefone.

Nesses telefonemas, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e verificados os critérios de inclusão e exclusão do estudo. Quando a candidata se enquadrava nos critérios, as entrevistas eram agendadas e os links das salas virtuais eram disponibilizados.

## 2.6 Análise dos dados

A análise dos dados foi efetuada conforme a proposta de análise temática de Braun e Clarke (2006). Essa é uma metodologia amplamente utilizada em estudos qualitativos, pois permite ao pesquisador organizar os dados do *corpus* e encontrar padrões nos relatos dos participantes, permitindo um olhar organizado e sistemático sobre as falas apresentadas.

Conforme o passo cinco da estratégia de análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), os relatos das profissionais com relação às diferentes formas de manejo de comportamentos agressivos das crianças encontrados neste estudo foram agrupados e divididos em quatro categorias: Estratégias de manejo propriamente ditas; Capacidade de identificação das profissionais com as crianças; A escola frente aos comportamentos agressivos; e Sentimentos das profissionais com relação aos comportamentos agressivos das crianças.

A ordem de apresentação dos temas foi organizada com base na quantidade de relatos, sua relevância e quantidade de ramificações de cada tema específico, de modo decrescente. A discussão dos dados foi realizada com subsídios da teoria do amadurecimento emocional proposta por D. W. Winnicott, bem como de referenciais da psicologia escolar e educacional.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Estratégias de manejo propriamente ditas

Nesta categoria, foram relatados alguns padrões de manejo dos comportamentos agressivos no sentido de práticas efetivas realizadas pelas profissionais no momento que esses comportamentos ocorreram. Algumas possibilidades de intervenção foram relatadas pelas profissionais: a necessidade de observação contínua da criança em questão, a investigação do contexto da sala de aula, o uso de conversas com os alunos e a aplicação de castigos.

Na visão de algumas profissionais, há sempre a necessidade de observação dos comportamentos agressivos para determinar se a situação em questão é mais relacionada à fase do desenvolvimento da criança ou a uma dificuldade pessoal/relacional das crianças envolvidas (P-08; P-09), bem como ao contexto geral da sala de aula no momento da manifestação das agressões (P-08; P-10; P-14; P-03) ou mesmo dos tipos de atividades pedagógicas oferecidas para as crianças no momento:

[...] a gente observa no sentido de que se a mordida aconteceu, por que aconteceu essa mordida? Por que ele tá nessa fase de bater no colega, puxar os cabelos? O que tá acontecendo, como a gente pode tá contornando essa situação? Porque não é fácil pra família que recebe o seu filho que foi mordido, assim como pra família que a gente tem que colocar que a criança mordeu [...] (P-08).

A investigação do contexto geral da sala no momento da manifestação de comportamentos agressivos foi a atitude mais relatada. No momento do manejo, as profissionais buscam no seu contexto imediato as motivações das crianças e possíveis explicações para os acontecimentos. Entretanto, essa observação exige não só a atenção para toda a turma, mas também para as crianças específicas que se envolveram nas agressões de forma individualizada.

Assim, a atenção da professora fica dividida entre as atividades gerais da classe, os episódios de agressão e cada criança específica, tanto aquelas que manifestam suas dificuldades na forma de agressões físicas ou verbais, quanto nos casos em que isso não acontece. Esse olhar individualizado foi apontado como um fator muito importante no processo de manejo ao longo do tempo (P-07), o que impediria a criação de protocolos prontos e descolados do contexto em que os esses comportamentos foram produzidos (P-12). Esse olhar individualizado proporciona às profissionais uma adaptação de suas práticas pedagógicas e de manejo para cada caso específico, levando em consideração não só as diferenças nos contextos de surgimentos das agressões, mas também as diferenças individuais das crianças: “cada caso é olhado com o que esse caso precisa, como a gente pode ajudar essa família” (P-12). Essa postura torna-se muito útil para intervenções

precoces, no sentido de impedir que situações de agressão se instalem durante as atividades propostas pelas professoras.

Essa postura avaliativa pode ser entendida como um passo anterior às ações de manejo propriamente ditas, mas não menos importante que essas. Esse fato pode sugerir que a atenção das profissionais está voltada não só para os conteúdos formais, mas também para as interações dos alunos entre si e para o clima emocional da sala de aula (HENRIQUES, 2019). Estudos já apontaram a boa relação interpessoal como um fator que facilita a aprendizagem, sendo papel do professor atuar na manutenção de um clima emocional tranquilo e estável (na medida do possível) em sala de aula (SULDO; BATEMAN; GELLEY, 2014; SULDO et al., 2013).

Os comportamentos agressivos também aparecem nos relatos, sendo trabalhados de maneira não direta por meio de conversas sobre temas gerais dentro da sala de aula e de forma não sistematizada (P-01). Nesse sentido, foram relatados o uso de estratégias comportamentais (reforço positivo) na forma de elogios (P-07; P-09), a tentativa de compreensão e intervenção na dinâmica familiar da criança (P-01) e o cuidado no momento da recepção dos alunos, para que as atividades transcorram bem ao longo do dia (P-12).

O uso de rodas de conversa foi relatado por uma profissional como a sua principal forma de intervenção para os casos de comportamentos agressivos, mesmo em crianças pequenas:

sempre que surge alguma coisa, assim, alguma briguinha deles lá mais séria, sempre vamos pra roda de conversa, aquele momento que você bota todo mundo em círculo lá no chão, "vamos conversar, por que o coleguinha bateu? Por que tomou o brinquedo? O que aconteceu? (P-10).

Essa estratégia é utilizada para favorecer a reflexão do que as crianças poderiam ou não fazer e dos seus próprios limites pessoais, sendo realizada com a sala inteira, não somente com os autores das agressões. Segundo a profissional, esse recurso permite, inclusive, um olhar mais amplo sobre os acontecimentos na sala de aula no momento da manifestação dos comportamentos. Ao trazer toda a sala para um momento de reflexão, a tarefa de investigação do contexto da situação fica mais simples, visto que conta com a ajuda de todos os alunos, não somente do olhar e da atenção da professora.

Souza (2012) encontrou estratégias de manejo semelhantes utilizadas pelos profissionais de sua pesquisa: o uso de conversas e o estímulo para a reflexão dos motivos que levaram as crianças às ações agressivas. Nesse sentido, a roda de conversa seria um instrumento importantíssimo não somente nesses casos, nos quais os comportamentos agressivos já se manifestaram, mas como uma atividade preventiva e fortalecedora das relações em sala de aula.

O uso de castigos como forma de manejo também foi relatado por algumas profissionais ao criticarem práticas de colegas e não como algo que as próprias participantes utilizassem (P-04; P-05; P-07; P-10). As noções com relação aos castigos

diferiram entre um plano B, mais eficaz e utilizado nos casos em que as estratégias convencionais de diálogo não funcionassem (P-04), e algo antipedagógico e ineficaz (P-10; P-05). Os castigos relatados foram a restrição de atividades recreativas e o uso do “cantinho do pensamento”, um local onde as crianças ficam isoladas do restante da turma para pensarem sobre os seus atos.

Quando práticas como o “cantinho do pensamento” são utilizadas pelas profissionais, fica implícito que, na concepção dessas profissionais, a criança teria, por si mesma, os recursos necessários para refletir sobre suas ações e responsabilizar-se por elas, fato que não pode ser considerado como algo padrão entre as crianças por depender de sua idade e, principalmente, de seu estágio de amadurecimento pessoal (SILVA, 2006). Uma postura de diálogo que propicie à criança tanto o acolhimento, quanto a exposição das regras de modo respeitoso pode ser uma alternativa mais efetiva do que deixar a criança à própria sorte nesses momentos.

O uso de castigos morais como prática pedagógica tem sido discutido na literatura há algum tempo. Se os castigos corporais caíram em desuso por questões legais, ainda são muito presentes os castigos morais, que normalmente envolvem a retirada de atividades de recreação das crianças (LIMA; SOUZA, 2016), como os relatados no presente estudo. Alguns professores ainda associam as práticas punitivas com a garantia da disciplina da turma e a formação de cidadãos de caráter (SOUZA, 2015).

É importante destacar a importância da não retaliação ou vingança por parte dos profissionais devido às ações agressivas das crianças. Winnicott (2020) defende a ideia da *sobrevivência* dos responsáveis pelo cuidado da criança diante das suas manifestações de espontaneidade e agressão, diferente de uma atitude vingativa que buscasse punir as crianças por seus atos. Sobrevivência, nesse contexto, significa a manutenção de uma atitude firme e constante que não se deixa abalar pelos impulsos e atos da criança. Isso não significa assumir uma postura passiva diante das agressões; ao manter-se firme em seus princípios, mas sem ataques diretos à criança por seus comportamentos, como aparecem nos relatos citados, o profissional favorece que esses impulsos sejam integrados ao longo do tempo, permitindo a continuidade do processo de amadurecimento emocional, a integração dos impulsos agressivos e o consequente controle desses impulsos pela criança (WINNICOTT, 2016).

Algumas estratégias mais gerais também foram relatadas, como o nivelamento da altura entre professores e alunos (P-02; P-14), quando de uma conversa; a presença ativa da professora nas interações entre os alunos em suas brincadeiras, como medida preventiva às manifestações de comportamentos agressivos (P-03); e o encaminhamento de casos mais graves à coordenação escolar (P-13). O leque de possibilidades de intervenção encontrados neste estudo é amplo e particular a cada profissional e instituição de ensino, dependendo das suas experiências e percepções sobre o fenômeno da agressividade e de suas próprias preferências com relação às possibilidades de manejo.

### 3.2 Postura afetiva das profissionais

Essa categoria se refere não tanto às ações tomadas pelas profissionais de forma mais prática e direta, mas da postura afetivo-emocional que envolve todo o processo de manejo dos comportamentos agressivos e a própria relação entre professores e alunos nesses casos. Entende-se que tão relevante quanto as práticas de manejo são as formas como elas são empregadas e os estilos emocionais adotados pelos profissionais. Os relatos apresentaram a importância de uma postura afetuosa, humanizada e compreensível, ao mesmo tempo firme quando necessário, prezando sempre pelo respeito mútuo entre profissionais e alunos.

Para P-02 e P-05, essa postura mais afetuosa, flexível e aberta da professora diante das crianças constitui um meio de desenvolvimento da confiança e de uma relação mais próxima. Assim, o manejo das situações de agressão poderia ser efetuado por meio de uma conversa empática (P-03), o que sugere uma capacidade de identificação da professora com as necessidades da criança: “nós vamos conversando com a criança o que não pode, tentando dar todo um apoio, tentando descobrir por que ela fez aquilo, é mais coisa desse tipo assim” (P-09).

A identificação aqui se refere à capacidade de algumas professoras de compreenderem as necessidades e dificuldades de seus alunos em um nível não apenas racional, mas sobretudo emocional, colocando-se no lugar das crianças e sendo capazes de agir para atender a essas necessidades. Almeida (2021) afirma que essa capacidade seria a base para o exercício da empatia tanto na relação mãe-bebê, quanto na relação entre analistas e analisando, e acredita-se que se pode estender essa realidade à relação professor-aluno.

A capacidade para a identificação está relacionada ao próprio processo de amadurecimento dos profissionais e a um interesse genuíno do profissional em auxiliar e compreender aquela criança específica. Esses fatores vão além de uma obrigação com cargos ou funções trabalhistas, parte mais racional da situação, manifestando-se principalmente nos aspectos afetivo-relacionais, um campo mais complexo da experiência humana. Daí a importância das instituições se atentarem, no momento da seleção de profissionais para o trabalho com crianças pequenas, não somente aos aspectos de conhecimento técnico e formal, mas também do amadurecimento emocional/saúde emocional dos candidatos (SERRALHA, 2019).

As necessidades a serem atendidas podem variar muito em cada caso específico, mas, de modo geral, compreende-se que a criança que manifesta comportamentos agressivos pode, muitas vezes, estar comunicando algo de seus sentimentos e vulnerabilidades, pois encontrou na escola ou na figura do professor um ambiente confiável (WINNICOTT, 2016). Assim, a sua principal necessidade seria a de ser ouvida e

acolhida por esse ambiente. O fato de nem mesmo as crianças terem isso claro, somado aos incômodos causados pelas agressões, torna essa tarefa muito desafiadora.

Algumas das profissionais entrevistadas relataram adotar uma abordagem humanizada e tranquila das situações de agressão (P-02; P-03; P-05; P-09; P-12), levando em consideração a imaturidade da criança (P-02) e se utilizando principalmente do diálogo como uma forma importante no manejo dessas situações entre as crianças (P-03; P-13), além do uso de reforço positivo (P-07; P-14; P-15), na forma de elogios ao bom comportamento e conquistas das crianças em sala de aula:

[...] a nossa coordenadora, ela é muito doce, ela tem um jeito, assim, muito calmo, sabe, ela chama a criança, ela corrige, mas ela corrige com um tom de voz não agressivo, então, assim, ela [...] não desassossega a criança, corrigindo ela, ela não instiga mais ainda, ela vai falando, vai corrigindo, "olha", ela vai questionando, "por que você fez isso? Você acha correto?" [...] (P-09).

Pode-se notar, desse modo, a utilização da compreensão das dificuldades da criança como um guia para o seu acompanhamento e manejo das situações de agressão, reconhecendo as dificuldades pessoais e familiares dos alunos, mas sem que isso deixe de lado as dificuldades próprias da escola (P-12). Acredita-se que essa postura só é possível por conta da capacidade dos profissionais de compreenderem as dificuldades das crianças e, de alguma forma, atenderem às necessidades destas em um ambiente que as afetam e é afetado por elas.

Todo esse clima afetivo implica em um bom acolhimento da criança na instituição de ensino, pautado no respeito mútuo entre profissionais e alunos. Além do respeito propriamente dito, as profissionais também afirmaram a importância do afeto (carinho) da professora e da sua escuta para administrar as situações de agressão (P-03; P-05): "eu sempre coloquei o afeto em primeiro lugar, o amor, o carinho em primeiro lugar, principalmente com essas crianças agressivas." (P-05)

As mudanças sofridas no entendimento da função da escola e do próprio processo de construção da aprendizagem têm possibilitado um olhar específico para a afetividade dentro desse contexto. Desse modo, as manifestações de afeto vêm sendo apontadas como uma parte importante das relações entre professores e alunos na educação infantil, não apenas nos casos de crianças agressivas. Os aspectos afetivos são responsáveis por despertar o interesse dos alunos nos conteúdos formais a serem ensinados, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal -destes (MELLO; RUBIO, 2013; REINA; MAURICIO; CESAR, 2018).

É importante ressaltar que uma postura afetiva e compreensiva não deve ser confundida com "ser bonzinho" ou com a negação dos aspectos negativos e prejudiciais das agressões das crianças. Os próprios profissionais relataram a busca por um "caminho do meio" entre carinho e firmeza no trato com as crianças (P-12), no sentido de que, além do afeto, a criança também precisa sentir limites nas relações dentro da escola (P-09). Isso

se daria através da conscientização das crianças com relação aos combinados e normas dentro da sala de aula, estabelecendo um senso de alteridade (P-12).

Eu vou conversar com a criança, então, eu tento estar na altura da criança, eu me abaixo pra conversar com ela, sabe, tento perguntar, tento conversar sempre assim, dizendo, "ó, o que tá acontecendo? O que você quer fazer agora?" Tentando ser firme também, é a "rapadura", a gente tem que ser doce e firme [...] (P-12).

Winnicott (2016) se refere à questão da "imposição de limites" no caso de comportamentos agressivos como sendo algo necessário para o amadurecimento. Os combinados e normas na escola poderiam atuar como uma espécie de moldura para os comportamentos agressivos, assegurando a integridade física e emocional da própria criança e de seus colegas, e, de certa forma, até permitindo uma maior espontaneidade na manifestação da agressividade da criança (GARCIA, 2009; ROSA, 2017).

Isso tudo é benéfico e construtivo para o amadurecimento quando parte da necessidade da criança em reconhecer e respeitar os limites impostos a ela. Acontece que alguns desses combinados podem ser impostos não por necessidade das crianças, mas pelo desejo dos profissionais e por questões próprias a eles. Essas imposições soariam descoladas da realidade das crianças e não surtiriam os efeitos desejados. Daí a necessidade de profissionais capacitados emocionalmente, pois a linha entre uma coisa e outra é muito tênue e só a identificação com cada caso específico poderá nortear o manejo.

Um último ponto levantado pelas profissionais foi a importância do respeito mútuo como uma cultura geral da instituição escolar (P-02; P-12; P-05). Essa postura garantiria um olhar individualizado e cuidadoso a cada criança, reconhecendo a sua individualidade e possibilitando o aparecimento de uma relação de confiança genuína entre professores e alunos (P-07). Já a P-02 diz: "Eu respeito a criança, ela me respeita. E é essa a relação, de criar com a criança esse vínculo, essa segurança, porque tem que ter aquele vínculo de amizade também... Para a criança se sentir segura com você, e, principalmente, respeitar".

A questão da confiança dos alunos nos profissionais de educação e no próprio ambiente escolar talvez seja o aspecto mais sutil de todo esse processo. Isso, porque, muitas vezes, quando tentamos lidar com os comportamentos agressivos de algumas crianças, esses comportamentos podem estar a serviço de uma comunicação por parte da criança, um pedido de ajuda dirigido ao seu ambiente e que necessita ser respondido (WINNICOTT, 2016).

Para que isso chegue a acontecer, é necessário que a criança realmente acredite que o ambiente escolar e seus profissionais podem ajudá-la, ela precisa confiar verdadeiramente nesse ambiente. Esse é um processo muito lento e difícil para ambas as partes, porque a criança nessas condições já vem com uma série de experiências e precisa testar a confiabilidade desse novo ambiente, antes que possa confiar de fato, e o ambiente



necessita sobreviver a esses testes, sem retaliação, para que possa provar a sua confiabilidade (WINNICOTT, 2016).

Pode-se perceber que há uma tentativa por parte das profissionais entrevistadas de proporcionar esse ambiente para seus alunos, apesar das confusões e dificuldades envolvidas no processo. Porém, ainda há muito a ser alcançado em termos de fortalecimento dessas noções no processo formativo e de desenvolvimento emocional dos profissionais, bem como da estrutura burocrática que permita a implementação dessas mudanças.

### 3.3 Os sentimentos das profissionais

Notou-se que os sentimentos das profissionais frente aos casos de agressão das crianças podem influenciar em seu manejo. Examinar esses sentimentos se faz útil para o entendimento não só das práticas objetivas que foram relatadas, mas também dos aspectos mais subjetivos e, muitas vezes, inconscientes que fazem parte do manejo dos comportamentos agressivos. Foram encontrados sentimentos de desgaste das profissionais, sensação de impotência e confusão frente a alguns casos, bem como raiva e mágoa, indiretamente.

A principal sensação relatada foi a de desgaste por causa da sobrecarga de tarefas (P-05), como a de cuidar de uma sala cheia ao mesmo tempo que tenta manejar as agressões das crianças:

O quê que a escola poderia fazer para amenizar isso né, para prevenir... Eu acredito que primeiro, ter menos crianças em sala de aula. Se tem uma sala de aula muito cheia, um profissional só é muito difícil o profissional perceber o todo ali, a particularidade de cada um. Então diminuindo o quantitativo de crianças você passa a ter um olhar melhor sobre a sua turma né, entender melhor a vida de cada um, o comportamento de cada um (P-05).

Além das tarefas do cotidiano profissional, outra causa de desgaste relatada foi o sentimento de desistência e desesperança por parte dos pais frente a alguns casos de comportamentos agressivos. As profissionais sentem que os seus esforços, muitas vezes, são em vão, quando não encontram o apoio necessário por parte da família para dar continuidade ao manejo de determinados casos (P-02).

O trabalho com crianças pequenas é muito exigente em nível mental e físico. Os profissionais envolvidos necessitam de grande disponibilidade de energia, empatia, vigilância e atenção (RENTZOU, 2013). Notou-se nos relatos das participantes que as demandas de manejo dos comportamentos agressivos aumentam essas exigências tanto no quesito de tarefas a serem executadas, quanto no sentido da demanda emocional das profissionais, aumentando também a sensação de desgaste.

Também foram relatados déficits teóricos e técnicos nas formações de algumas entrevistadas (P-15; P-13). Isso acarreta uma falta de preparo para lidar com os casos de

manifestação dos comportamentos agressivos, como, por exemplo, uma dificuldade das profissionais de perceberem o que seria algo esperado para a idade e o que seriam comportamentos que dão indícios de problemas mais sérios (P-13), dificultando um olhar abrangente por parte delas, que passam a buscar causas e explicações externas.

Uma espécie de “paralisa” de algumas instituições frente a esses casos também foi notada, associada a uma sensação de impotência das profissionais (P-15). As professoras teriam, muitas vezes, que lidar sozinhas com a situação e com a frustração de não conseguirem mudanças efetivas, sem o apoio necessário, vivenciando uma espécie de abandono profissional. A partir disso, surgiram relatos de sentimentos de confusão por não saberem especificamente como avaliar e manejar os casos de agressão:

[...] às vezes, a criança, ela tem um comportamento e não é agressividade, em relação à situação que ela se encontra naquele momento, então, é bem relativo, porque, às vezes, uma situação que você acha que é de agressividade, no mesmo momento ela pode não ser... (P-09).

Esses dados corroboram pesquisas que já têm identificado alguns dos impactos emocionais nos profissionais oriundos de comportamentos agressivos das crianças, como a sensação de impotência, fracasso e insegurança (GALAND; LECOCQ; PHILIPPOT, 2007; RISTUM; BASTOS, 2004). Castro e Souza (2012) encontraram uma espécie de *continuum* de sentimentos desagradáveis dos profissionais no que tange ao contato com a agressividade de seus alunos, ao longo da carreira docente:

[...] o relato dos professores iniciantes revela indignação, impaciência, desvalorização e cansaço. A autoculpabilização também é visível, associada ao medo da incompetência [...]. A autoculpabilização é diluída na fase intermediária da carreira, quando os professores começam a questionar a falta de apoio institucional para o manejo das dificuldades na administração da classe. Sentimentos relacionados à agressividade ganham intensidade maior (irritação, raiva), exigindo também uma contenção maior por parte do professor, que se torna mais cauteloso. [...] Na etapa final da carreira, a preocupação com as crianças agressivas é destacada pelos professores, mas dentro de um contexto de impotência, observando-se sentimentos de mágoa e desesperança. (p. 271).

Entretanto, os sentimentos dos professores relatados por Souza e Castro (2008) foram encontrados espalhados nos relatos do presente estudo, independentemente do tempo de carreira das profissionais. A auto culpabilização, a mágoa e a raiva não aparecem de forma literal, mas podem ser inferidas na dificuldade de relatar ou reconhecer esses sentimentos em suas relações com os alunos, como diz P-09: “E, assim, a gente vê que é um trabalho lento, mas surte resultados, assim, ao final do ano eles já tão melhorando, melhorando, mas não é fácil” (P-09); e P-01: “Não é fácil não. Eu tento ir conversar com eles, entendeu. Aí eu tento ir tirando, conversando... [...] mas só o meu trabalho de formiguinha é complicado.”

Essas sensações mais intensas, principalmente a raiva e o ódio, estão presentes em todas as relações humanas. Nas relações profissionais, a maior parte disso pode passar despercebida e é exatamente em situações que causam tensão emocional que esses sentimentos são mais facilmente notados. É importante que os professores tenham consciência de seus sentimentos, como o ódio em alguns casos, e possam utilizá-los de maneira construtiva para as relações com seus alunos (WINNICOTT, 2021).

Quando esses sentimentos não podem ser compreendidos e devidamente trabalhados, há o risco de serem negados ou mesmo reprimidos, surgindo em seu lugar uma forma de sentimentalismo ingênuo, por exemplo, algo que a psicanálise denomina de formação reativa (ZIMERMAN, 2008). Essa situação pode impedir que o ódio e a agressividade na relação entre professores e alunos sejam elaborados, estancando o processo de amadurecimento emocional no que tange a esses impulsos.

### 3.4 O papel da escola

Durante as entrevistas, alguns aspectos mais abrangentes no contexto institucional também foram citados, como questões a serem repensadas e melhoradas na atuação da escola sobre o tema, isto é, pontos importantes de práticas já aplicadas pelas instituições no manejo de comportamentos agressivos. Foram levantados como pontos a serem repensados o atraso da instituição escolar frente ao mundo atual e a negligência na investigação dos casos de agressão. A promoção de atividades institucionais para a prevenção das agressões e a importância da equipe multidisciplinar foram apontadas como fatores facilitadores das tarefas de manejo dos profissionais.

No tocante ao atraso da escola em relação ao mundo contemporâneo, que, segundo P-15, causa um distanciamento entre a escola e os alunos, a escola não tem conseguido acompanhar o “mundo atual”, tornando-se, muitas vezes, sem graça, um local onde falta criatividade para despertar o interesse do aluno, causando uma espécie de inquietação geral em sala de aula: “[...] de uns tempos pra cá, a escola perdeu um pouco da graça [...]. Eles [os alunos] são uma geração digital, eles estão à frente do nosso tempo. [...] às vezes, o que a gente tem não supre a necessidade deles, o interesse deles, eu creio nisso.”

O advento do uso das metodologias ativas de aprendizagem e a busca pela inserção cada vez mais proeminente das novas tecnologias no processo educativo confirmam em grande medida essa perspectiva. Infelizmente, a realidade de muitas localidades ainda é a de lutar pelos recursos básicos, sendo as questões de inovação das práticas e recursos pedagógicos algo muito distante. A precariedade dos recursos, muitas vezes, precisa ser contornada pelo esforço e criatividade dos profissionais em atender essas necessidades das crianças.

Outra dificuldade relatada sobre o contexto institucional é a negligência dos profissionais na investigação dos casos de agressão. Segundo algumas participantes, existe em alguns casos uma tendência de prestar atenção exclusivamente no comportamento da criança e em seu histórico, sem considerar o contexto da sala de aula (P-05). Houve relatos de troca de informações entre professores sobre crianças específicas (P-08), como também de investigação do contexto familiar prévio da criança, antes mesmo de um primeiro contato da professora com a criança (P-06).

Essas práticas têm a sua importância nos contextos escolares, mas devem ser encaradas com certa cautela em razão do prejuízo que podem representar com a criação de um preconceito. Tomar ciência de informações anteriores ao contato com a própria criança pode levar à contaminação do olhar do professor, criando vieses e impedindo que o profissional, em um processo de identificação, tenha a sua própria compreensão da criança e de seu sofrimento.

Esse preconceito pode provocar o fenômeno conhecido como profecia autorrealizadora (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981), que ocorre quando o ser humano tem a tendência de confirmar as suas primeiras impressões sobre as mais variadas questões. Nesses casos, isso apresenta riscos para o desempenho escolar e para a interação entre professores e alunos, por conta dos vieses carregados pelos professores. Isso provocaria uma espécie de contaminação pelas ideias e rótulos vindos de outros profissionais, impedindo uma atuação profissional que promova o manejo adequado para a situação em questão, causando dificuldades na interação entre professores e alunos, que poderiam facilmente ser explicadas, ou mesmo provocar, os rótulos anteriores. Esse fenômeno já vem sendo discutido há muito tempo com relação às questões de indisciplina e sucesso/fracasso escolar (SILVA; HALPERNI; SILVA, 1999).

Na visão de algumas entrevistadas (P-02; P-03), a escola teria o papel de promover ações institucionais, com o objetivo de trabalhar as questões da manifestação de comportamentos agressivos. Isso se daria principalmente por meio da participação mais ativa e clara da escola junto das famílias dos alunos com orientações gerais, formações e conversas abertas para toda a comunidade escolar, e não só de reuniões para discutir as dificuldades das crianças.

Algumas ações já implementadas pelas instituições e que merecem nota são o desenvolvimento de projetos direcionados ao desenvolvimento de virtudes e liderança, como medida profilática aos comportamentos agressivos (P-13); a implementação de projetos esportivos, encaminhando as crianças que manifestam comportamentos agressivos (P-06); e a promoção de palestras de filósofos e psicólogos, visando o manejo dos comportamentos agressivos das crianças (P-06).

Uma última questão institucional apontada foi o papel da equipe multidisciplinar no manejo de comportamentos agressivos. Foi destacada a possibilidade de encaminhamentos para profissionais da saúde nos casos mais atípicos, tanto para um diagnóstico formal quanto para sugestões sobre a forma de manejo de determinado caso,

salientando a importância do apoio de profissionais especializados para o atendimento de casos mais graves (P-08; P-09).

Outra questão importante nesse sentido foram os casos de vulnerabilidade social extrema, em que a participação de um agente social seria uma condição *sine qua non* para um manejo adequado da situação. Nesse sentido, este trabalho evidencia a pertinência do projeto da Lei 13.935/2019, que garante a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes de educação públicas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender como os profissionais da educação infantil lidam com as manifestações de comportamentos agressivos em seu cotidiano de trabalho, no que tange às estratégias práticas, esta pesquisa encontrou um amplo leque de possibilidades e práticas utilizadas pelas participantes. Foi possível observar que a avaliação do contexto geral em sala de aula é uma das práticas mais recorrentes nesse sentido, garantindo uma compreensão mais apurada das situações.

Além das questões práticas, como as estratégias de manejo, foi levantada a importância da capacidade de identificação emocional dos profissionais para com as crianças que manifestam comportamentos agressivos. Identificação no sentido de colocar-se no lugar do outro e compreender as suas necessidades. Acredita-se que essa seria a base para qualquer trabalho com crianças pequenas, mas isso torna-se especialmente verdadeiro nos casos de crianças que se manifestam agressivamente.

Talvez essa capacidade de identificação seja o ponto mais importante a ser ressaltado, pois está intimamente relacionado a uma postura afetiva e profissional de interesse e respeito pela criança e suas necessidades. Sem uma compreensão genuína do que se passa com a criança, ou seja, sem esse nível de identificação, as intervenções propostas, sejam as de acolhimento ou as que exigem mais firmeza, podem ser sentidas como algo alheio às necessidades das crianças e não alcançam os efeitos desejados.

Outro ponto relevante destacado nesta pesquisa foram os sentimentos de sobrecarga relatados pelas profissionais. Segundo os relatos apresentados, as manifestações de comportamentos agressivos intensificam essa sensação de sobrecarga por aumentarem as demandas e exigências próprias da sala de aula. É importante que sejam garantidas condições de trabalho dignas aos profissionais, que lhes forneçam o apoio e os meios necessários para uma boa execução de seu trabalho e para a própria capacidade de identificação, como mencionado anteriormente. Também foi considerada relevante a manutenção de práticas institucionais que facilitem o manejo de comportamentos agressivos e, de alguma forma, ofereçam condições de prevenção.

Estudos que explorem maiores detalhes sobre os fenômenos apresentados são necessários para ampliar a compreensão de como as concepções, sentimentos e posturas

afetivas dos profissionais se manifestam e interagem com suas estratégias de manejo, não só no discurso desses, mas também em suas práticas no cotidiano de trabalho. As observações participativas seriam um instrumento importante, nesse sentido, mas não puderam ser empregadas neste estudo por conta das medidas de distanciamento social impostas pela pandemia de COVID-19.

Entende-se que a realização de estudos que abordem as demais perspectivas do processo de manejo das agressões, como as das próprias crianças e de suas famílias, enriqueceriam ainda mais a compreensão dessas situações. A amplitude dos fatores relatados pelos profissionais participantes desta pesquisa revela a complexidade das formas de manejo dos comportamentos agressivos e dos seus contextos possíveis. É importante compreender não somente as práticas isoladas dos profissionais, perpassadas por seus sentimentos e afetos, mas também o contexto institucional e cultural no qual este fenômeno ocorre.

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. Empatia na psicanálise: um enfoque na teoria de Klein e Winnicott. **Psicanálise & Barroco em Revista**, v. 19, n. 1, p. 162-183, 2021. Disponível em: <http://seer.unirio.br/psicanalise-barroco/article/view/10548>. Acesso em: 8 jan. 2022.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. A. Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 191-199, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200004>. Acesso: em 08 jan. 2022.

ANSELM, L.; FLEITLICH-BILYK, B.; MENEZES, A. M.; ARAÚJO, C. L.; ROHDE, L. A. Prevalence of psychiatric disorders in a Brazilian birth cohort of 11-year-olds. **Social psychiatry and psychiatric epidemiology**, v. 45, n. 1, p. 135-142, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0052-2>. Acesso em: 08 jan. 2022.

AUSTERMAN, J. Violence and Aggressive Behavior. **Pediatrics in review**, v. 38, n. 2, p. 69-80, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/pir.2016-0062>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BORSA, J. C.; SOUZA, D. S.; BANDEIRA, D. R. Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 15-29, 2011. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 jan. 2022.

BRADLEY, R. H.; CORWYN, R. F. Externalizing problems in fifth grade: Relations with productive activity, maternal sensitivity, and harsh parenting from infancy through middle childhood. **Development Psychology**, v. 43, n. 6, p. 1390-1401, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1390>. Acesso em: 08 jan. 2022.



BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CASTRO, R. E. F. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles?** O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva. 2008. 205 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-15122008-123651/> Acesso em: 08 jan. 2022.

CASTRO, R. E. F.; SOUZA, M. A. Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 2, p. 265-274, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000200010>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

EUZÉBIO, W. S. **Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33594>. Acesso em: 08 jan. 2022.

FARRINGTON, D. P. Childhood origins of antisocial behavior. **Clinical Psychology and Psychotherapy**, v. 12, n. 3, p. 177-190, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/cpp.448>. Acesso em: 08 jan. 2022.

FLEITLICH-BILYK, B.; GOODMAN, R. Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders in Southeast Brazil. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 43, n. 6, p. 727-734, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000120021.14101.ca>. Acesso em: 08 jan. 2022.

GALAND, B.; LECOCQ, C.; PHILIPPOT, P. School violence and teacher professional disengagement. **British Journal of Educational Psychology**, v. 77 (pt. 2), p. 465-477, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709906x114571>. Acesso em: 8 jan. 2022.

GALVÁN, G.B. **O conceito de falso si-mesmo na teoria do amadurecimento pessoal de D. W. Winnicott**. 2013. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17072013-092308/pt-br.php>. Acesso em: 08 jan. 2022.

GARCIA, R. M. **A agressividade na psicanálise winnicottiana**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15895>. Acesso em: 8 jan. 2022.

HENRIQUES, A. I. T. **Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula: desenvolvimento e validação de um novo instrumento para adolescentes**. 2019. 40 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/995>. Acesso em: 08 jan. 2022.

HOLL, A. K.; KIRSCH, F.; ROHLF, H.; KRAHÉ, B.; ELSNER, B. Longitudinal reciprocity between theory of mind and aggression in middle childhood. **International Journal of Behavioral Development**, v. 42, n. 2, p. 257–266, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0165025417727875>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LANDIM, I.; BORSA, J. C. Revisão sistemática sobre programas de intervenção para redução de comportamentos agressivos infantis. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 110-129, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2017.101.09>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LEJARRAGA, A. L. **O amor em Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

LIMA, T. B.; SOUZA, M. C. A. R. Castigos escolares: práticas e significados de professoras da educação infantil. **Anais do 9º Enfope e 10º Fopie**, n. 9, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/issue/view/3>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LUIZZI, L.; ROSE, T. M. S. Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 57-69. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2010000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 08 jan. 2022.

MELLO, T.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MENDES, D. D.; MARI, J. J.; SINGER, M.; BARROS, G. M.; MELLO, A. F. Estudo de revisão dos fatores biológicos, sociais e ambientais associados com o comportamento agressivo. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 31, suppl. 2, pp. S77–S85, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000600006>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PICADO, J. R.; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: Adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100011>. Acesso em: 08 jan. 2022.

REINA, F. T.; MAURICIO, L. H.; CESAR, L. M. Prática docente: a utilização da afetividade na educação infantil. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 55-61, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/rtes.v14.n1.2018.10728>. Acesso em: 8 jan. 2022.

RENTZOU, K. Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. **Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, v. 43, n. 3, p. 249-262, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.804853>. Acesso em: 8 jan. 2022.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 225-239, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232004000100022>. Acesso em: 8 jan. 2022.

ROCHA, J. T. L.; CASTRO, M. M. Agressividade infantil nas escolas e psicanálise: um estudo literário narrativo. **Revista Psicologia e Saúde em Debate**, v. 5, n. 1, p. 70-79, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N1A7>. Acesso em: 8 jan. 2022.

ROSA, C. D. O pai e a tendência antissocial: considerações a partir da psicanálise de Winnicott. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 178-196, 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302017000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302017000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 jan. 2022.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias autorrealizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queiroz, 1981. p. 258-295.

SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L.; COUTO, M. T. Violência e saúde: estudos científicos recentes. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. especial, p. 112-120, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000400016>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SERRALHA, C. A. **Não atendo crianças**: situações de risco para a não constituição do si mesmo individual. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, C. A. D., HALPERNI, F. B. S. C.; SILVA, L. A. D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200009>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SILVA, D. C. G. G. Análise cronológica dos textos de Winnicott sobre as origens da moralidade. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-17, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-432X2006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2006000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 jan. 2022.

SOUZA, C. D. **Caracterização da agressividade entre pares de crianças por professoras pré-escolares**. 2012. 173 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100730>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SOUZA, C. D.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A. O que Dizem Professores da Pré-Escola sobre Agressividade entre Crianças. **Psico**, v. 46, n. 1, p. 46-56, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16772>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SOUZA, M. A., CASTRO, R. E. F. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 837-845, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/xXGn4x4W863XNL8yhmvPJcT/?lang=pt#>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SOUZA, M. C. A. R. **Representações docentes sobre os castigos escolares**. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4609>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SULDO, S. M.; BATEMAN, L. P.; GELLEY, C. D. Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. In: FURLONG, M. J. GILMAN, R.; HUEBNER, E. S. (Eds.). **Educational psychology handbook series**. Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2014. p. 365-380.

SULDO, S. M.; THALJI-RAITANO, A.; HASEMEYER, M.; GELLEY, C. D.; HOY, B. Understanding middle school students life satisfaction: does school climate matter? **Applied Research in Quality of Life**, v. 8, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11482-012-9185-7>. Acesso em: 8 jan. 2022.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Acesso em: 8 jan. 2022.

WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIMERMAN, D. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

#### **HISTÓRICO**

*Submetido:* 11 de Jan. de 2022.

*Aprovado:* 07 de Out. de 2022.

*Publicado:* 18 de Out. de 2022.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

Vicente, L. H. O.; Serralha, C. A. O manejo de comportamentos agressivos na educação infantil: relatos de profissionais. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V. x, N. x, e2022, 2022.